



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR

Author: Hanna Komorowska

Citation style: Komorowska Hanna. (2016). Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), "Ocenianie i pomiar biegłości językowej : wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne" (S. 13-24). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Hanna Komorowska

Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR

The Changing Fates of Educational Innovations on the Example of the CEFR

A b s t r a c t: The rapid development of educational assessment in the first half of the 20th century brought attention to the possibility of evaluating language skills. The second half of the 20th century was at the same time a period of innovative revolution in the area of objective testing and a period of considerable disappointment with it. The international fame of *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), known in Poland under the name *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) should, then, invite questions as to why the document – despite the widespread criticism it faces – has become so influential, how to achieve such a spectacular success in this day and age and how durable this success can prove to be. The paper presents an attempt at answering those questions on the basis of the theory of educational innovation as well as of the analysis of the origin and structure of the CEFR.

Key words: CEFR, ESOKJ, educational innovation, assessment

1. Wstęp

Europejski system opisu kształcenia językowego, czyli słynny już dokument *Common European Framework of Reference for Languages. Teaching – Learning-Assessment – CEFR* (COUNCIL OF EUROPE 2001) wywarł ogromny wpływ na kształcenie językowe na świecie. W momencie powstawania dokumentu tak ogromnego znaczenia nikt się nie spodziewał, choć wiedza o innowacjach i ich wdrażaniu była już w tym czasie znacznie rozwinięta (DUMONT, ISTANCE, BENAVIDES (eds.) 2010; GAULT (ed.) 2013; OECD 2014; VIELUF, KAPLAN, KLIEME, BAYER 2012). Skale CEFR z ich słynnymi poziomami A1, A2, B1, B2, C1, C2 to podstawa nie tylko wszystkich doniosłych egzaminów krajowych i mię-

dzynarodowych (TAYLOR, JONES 2006), ale też wyznacznik rodzajów kursów językowych i podręczników tam stosowanych, choć odniesienia te różnią się co do swej jakości (HEYWORTH 2013; NORTH 2014a; 2014b). CEFR stał się też podstawą, na której oparto znaczące dziś europejskie narzędzia i dokumenty. Warto zatem zastanowić się, czy tajemnica powodzenia tkwi w jakości samego dokumentu, czy też sprzyjała jego powodzeniu sytuacja kształcenia językowego u progu XXI wieku (DAVIDSON 2004; MURESAN, HEYWORTH, MATHEIDESZ, ROSE (eds.) 2003), szczególnie zważywszy, że od momentu ogłoszenia pierwszej, niepublikowanej jeszcze wersji dokumentu w środowiskach administracyjnych i uniwersyteckich krajów członkowskich Rady Europy minęło już jednak 20 lat (COUNCIL OF EUROPE 1996), a od momentu ukazania się wersji książkowej – 15 lat (COUNCIL OF EUROPE 2001).

W niniejszym tekście chciałabym odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak powstają i wchodzą w życie innowacje?
- Czy losy CEFR były i są podobne?
- Czy CEFR jako innowacyjne rozwiązanie edukacyjne to rzeczywiście sukces?
- Jeśli tak – to jakie są tego dowody?
- Gdzie szukać źródeł tego powodzenia?
- Czy i jakie pozwala to wyciągnąć wnioski pod adresem dalszych działań?

2. Powstawanie i funkcjonowanie innowacji – ich typowe losy

Wszelkie innowacje w obrębie kultury materialnej i nie tylko materialnej pojawiają się zazwyczaj w sytuacji, w której zauważona zostaje możliwość optymalizacji, a najczęściej wówczas, gdy sytuacja ta traktowana jest jako niekorzystna. Krytyczny ogląd wiąże się z niesatysfakcjonującymi efektami. Innowacja okazuje się potrzebna, gdy efekty te są niewystarczające ilościowo lub jakościowo, ale też – nawet jeśli osiągają zadowalający poziom – wtedy, gdy proces ich uzyskiwania uznawany jest za zbyt kosztowny lub zbyt pracochłonny.

Podobnie dzieje się z innowacjami edukacyjnymi. Pojawiają się one zazwyczaj – choć oczywiście nie zawsze – w odpowiedzi na zbyt powszechne w danym kraju niepowodzenia szkolne czy też niezadowalające rezultaty uzyskiwane przez uczniów w międzynarodowych badaniach testowych. W systemach szkolnych rezultatem skłaniającym do innowacyjnych zmian są często na przykład słabe wyniki badań PISA (Programme for International Student Assessment), które motywują do reform i poszukiwania nowych metod i technik.

W nauczaniu języka obcego przykładem innowacji płynących z niezadowolenia z uzyskiwanych efektów nauki była na przykład metoda kognitywna.

Była ona skutkiem rozczarowania metodą audiolingwalną. Niekiedy innowacje metodyczne powstawały też w sytuacjach, kiedy to efekty nauki były zupełnie wystarczające, jeśli nie wręcz dobre, jednak ich uzyskanie wiązało się z nadmiernym stresem, czego przykładem okoliczności podejścia humanistycznego. Innowacyjne rozwiązania pojawiają się też w demotyującym procesie nauczania, by przydać mu atrakcyjności, czego dowodem zastosowanie nowych technologii i wynikające z ich wprowadzenia Computer Assisted Language Learning (CALL). Jeszcze inny rodzaj innowacji wkracza do dydaktyki, gdy nauka zaczyna wiązać się z nadmiernym, zdaniem nauczycieli lub uczniów, nakładem czasu lub wysiłku. Nowe rozwiązanie ma zatem umożliwić łatwiej i szybciej osiągnąć cel. Tu przykładem mogą być metody niekonwencjonalne, które powstały w latach 70. XX wieku, ale też i sporo od nich młodsze treningi strategii.

Innowacje nie zawsze jednak żyją długo, rzadko też ich zasięg jest szczególnie szeroki w sensie geograficznym. Co więcej, podlegają one znanej już od prawie stulecia prawidłowości opisywanej jako efekt Hawthorne. Efekt ten opisano z okazji próby podniesienia efektywności i jakości produkcji w zakładach Western Electric Company's Hawthorne Works (stąd nazwa efektu) w Stanach Zjednoczonych w latach 1924–1932. W celu usprawnienia produkcji badano tam rolę natężenia światła w halach produkcyjnych. Okazało się, że zwiększenie natężenia przynosi lepsze efekty pracy. Jednak po pewnym czasie zmniejszono znacznie owo natężenie i ponownie okazało się, że podniosło to efektywność produkcji. Liczni badacze analizowali to zjawisko zarówno od strony psychologicznej i socjologicznej, jak i metodologicznej, a interpretacje ich szły w kierunkach istotnych dla naszej wiedzy o innowacjach. W interpretacjach psychologicznych uznano, że osoby badane pracują lepiej zawsze wtedy, kiedy znajdują się w centrum zainteresowania, a więc są jako osoby wyodrębnione z materialnego lub społecznego tła; z tej racji czują się dowartościowane, a to poprawia efektywność ich pracy. W interpretacjach metodologicznych uznano z kolei, że osoba badana – w sytuacji bycia obserwowaną – stara się podnieść skuteczność i jakość swego działania, co jest zgodne ze znaną zasadą wpływu badacza i aktu mierzenia na wynik pomiaru. W interpretacjach socjologicznych oznacza to, że każda zmiana jest na początku właściwie zawsze traktowana jako dobra lub przynajmniej korzystna. Problem jednak w tym, że ów efekt trwa krótko, a później bezpowrotnie zanika (CHIESA, HOBBS 2008).

Czy narodziny i dalsze funkcjonowanie *Common European Framework of Reference for Languages* jest także ilustracją efektu Hawthorne czy też w tym przypadku proces przebiegał inaczej? By odpowiedzieć sobie na to pytanie, przede wszystkim musimy przeanalizować oddziaływanie CEFR jako innowacji i stwierdzić, czy mamy tu do czynienia ze zmianą efemeryczną, czy też z trwałym sukcesem.

3. Czy istotnie CEFR to spektakularny sukces?

Analizując, czy *Common European Framework of Reference for Languages* odniósł sukces, należy sprawdzić funkcjonowanie tego dokumentu, uwzględniając odpowiednie wskaźniki. Istnieją różnego rodzaju wskaźniki sukcesu edukacyjnego, a są one związane z:

- odpowiedzią danego rozwiązania na potrzeby użytkowników,
- czasem pozytywnej reakcji użytkowników na dane rozwiązanie,
- postrzeganiem roli tego rozwiązania,
- zasięgiem jego wpływu,

ale też

- aspektami, jakich ten wpływ dotyczy,

i wreszcie

- sposobem aktywizowania środowiska i inspirowaniem kolejnych inicjatyw.

Spójrzmy, jak CEFR sytuuje się w kontekście wymienionych wskaźników.

Pierwszy wskaźnik to kwestia potrzeb użytkowników. Potrzeby – jak wiadomo – można kreować, jak to się dzieje na przykład w sytuacji gospodarki rynkowej, mogą jednak tworzyć się w sposób naturalny wraz ze zmianami sytuacji. Potrzeby społeczne i komunikacyjne były już dość konsekwentnie badane od wczesnych lat 80. (RICHTERICH, CHANCEREL 1980; TRIM, RICHTERICH, WILKINS 1980) i jedną z nich – i to deklarowaną zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczących się – była porównywalność osiągnięć w nauce języków obcych. Jest to zrozumiałe, gdyż mobilność w krajach Europy Zachodniej była już wtedy znaczna, dorośli uczyli się języków w różnych systemach szkolnych i uniwersyteckich, a ich wiedza i umiejętności, poza systemem, w którym je zdobywali, okazywały się niewymierne i nieprzekładalne ani na certyfikaty, ani też na spójną informację, która pozwoliłaby na wykorzystanie ich kompetencji lub kontynuację nauki. W tym sensie CEFR trafił precyzyjnie w deklarowane potrzeby, co jest pierwszą miarą sukcesu innowacji edukacyjnej.

Drugim dowodem spektakularnego sukcesu CEFR jest tempo jego rozprzestrzeniania się, a więc czas pozytywnej reakcji użytkowników na zaproponowane rozwiązanie. Już w roku 2005, czyli w cztery lata po ukazaniu się wersji dokumentu CEFR drukiem w postaci książkowej (COUNCIL OF EUROPE 2001), istniało aż 36 wersji językowych CEFR, który – jak widać – przetłumaczono i wydano w wielu krajach. Polska wersja ukazała się na przykład w roku 2003, czyli dwa lata po opublikowaniu dokumentu przez Cambridge University Press, co, zważywszy na cykl wydawniczy tekstów tłumaczeniowych o znacznej objętości, jest naprawdę dobrym osiągnięciem. Tekst ukazał się w naszym kraju pod tytułem *Europejski system opisu kształcenia językowego* w tłumaczeniu Waldemara Martyniuka z konsultacją naukową mojego autorstwa, a wydano go nakładem wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli pod

redakcją Marii Gorzelak. Równie szybko powstawały liczne wersje językowe w innych krajach, a to oznacza, że nie tylko zapotrzebowanie na omawiany dokument było ogromne, ale też reakcja nań była błyskawiczna i pozytywna, co spełnia kolejne kryterium sukcesu innowacyjnego.

Trzeci wskaźnik sukcesu to postrzeganie CEFR i jego roli w krajach Rady Europy, których liczba zbliżała się już w tym czasie do pięćdziesięciu. Badanie kwestionariuszowe, którego Waldemar Martyniuk i José Noijons podjęli się na zlecenie Language Policy Unit, wydziału Rady Europy w Strasburgu, w maju 2005, a którego wyniki opublikowali niespełna dwa lata później, objęło 39 krajów, w tym 37 krajów europejskich oraz Egipt i Maroko. Owo badanie wykazało, że we wszystkich wymienionych krajach ich ministerstwa, administracja i centra kształcenia nauczycieli zgodnie wskazywały ogromny wpływ tego dokumentu na politykę wszystkich badanych krajów w dziedzinie kształcenia językowego. Na skali od 0–3 średni wynik dla roli CEFR plasował się powyżej 2,7, co jest bardzo wysokim rezultatem w badaniach społecznych. Rzecz jasna, że badanie surveyowe tego typu nie jest badaniem głębokim, bo uniemożliwia to ogromny zasięg badania, daje jednak wyraźny obraz interesujących nas kwestii w wielu państwach. Najsilniejszy wpływ stwierdzono w omawianej analizie w zakresie konstruowania egzaminów językowych (2,88 na skali 0–3), a za bardzo silny uznano też wpływ na testy, świadectwa i certyfikaty powstające w ramach poszczególnych instytucji (2,66 na skali 0–3), by zacytować tylko najistotniejsze z uzyskanych informacji (MARTYNIUK, NOIJONS 2007). I tu CEFR dobrze wypada na omawianym kryterium.

Czwarty dowód, jaki warto tu przytoczyć, wiąże się z geograficzną rozległością wpływu *Common European Framework of Reference*. Z omawianych badań MARTYNIUKA i NOIJONSA (2007) wiemy już o roli CEFR w 37 krajach europejskich oraz dwu pozaeuropejskich, czyli w Egipcie i Maroku. O kolejnych krajach dowiadujemy się z innych źródeł. I tak dane zgromadzone przez Michaela Byrama i Lynne Parmenter w publikacji pod ich redakcją, wydanej przez Multilingual Matters w roku 2012 pod tytułem *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy* pokazują, iż wpływ CEFR sięga daleko poza badane przez Martyniuka i Noijonsa kraje i jest widoczny także w Stanach Zjednoczonych, w krajach Ameryki Łacińskiej, a także w Chinach, Japonii i Nowej Zelandii (BYRAM, PARMENTER (eds.) 2012; MERKELBACH 2014). Jak zatem widać, jeszcze jeden wskaźnik potwierdza wielki sukces CEFR z racji wpływu tego dokumentu na kształcenie językowe w wielu krajach świata i na wielu kontynentach.

Kolejny, piąty już wskaźnik, jakim się tu zajmujemy, to wielość aspektów, których dotyczy wpływ innowacji. CEFR oddziałwał na kształt testów kompetencyjnych stosowanych na różnych szczeblach krajowych systemów szkolnych, ale wywarł też wpływ na formaty egzaminów międzynarodowych (TAYLOR, JONES 2006), a co więcej uformował organizację grup językowych w szkołach

językowych i na lektoratach wyższych uczelni poprzez ich „wypoziomowanie”. Do tego odcisnął swe piętno na podręcznikach kursowych, materiałach uzupełniających i programach komputerowych, wpływając na ich cele, treści, kształcenie umiejętności uczenia się i przygotowanie do testów sumatywnych. Ponadto, już w badaniu MARTYNIUKA i NOIJONSA (2007), pojawiły się też nowe postulaty dotyczące kolejnych aspektów: na przykład nie w pełni realistycznie oczekiwano, jak się okazało, że Rada Europy w konsekwencji opublikowania CEFR zajmie się teoretycznie i praktycznie konstrukcją programów nauczania dla poszczególnych kontekstów i wsparciem sposobów ich realizacji. W odniesieniu do kształcenia i doskonalenia nauczycieli domagano się wręcz wskazań, szkoleń i poradników. Wskazywano więc także dalsze potrzeby, jakie administracje poszczególnych państw uświadomiły sobie w wyniku kontaktu z nowym dokumentem, a to najlepiej świadczy o znaczącej roli zaproponowanego rozwiązania (MARTYNIUK, NOIJONS 2007).

Ostatni wreszcie wskaźnik sukcesu innowacji to intensywność, z jaką dane rozwiązanie inspiruje inne aktywności w swej dziedzinie i w swym środowisku. I tu widać ogromną aktywizację prac w zakresie edukacji językowej, jaką zapoczątkował CEFR. Równolegle do książkowej wersji CEFR, ale z inspiracji jego wcześniejszej, roboczej wersji (COUNCIL OF EUROPE 1996) powstało *Europejskie portfolio językowe – European Language Portfolio (ELP)* (COUNCIL OF EUROPE 2001), które z kolei silnie wpłynęło na kształt podręczników do nauki języków obcych, gdyż od tego czasu wprowadziły one stałe sekcje samooceny ucznia. Państwa członkowskie przygotowały też na formacie ELP własne wersje krajowe, Polska na przykład opracowała 5 takich wersji dla pięciu różnych grup wieku. Łącznie w państwach członkowskich opracowano ponad 100 dokumentów lokalnych zatwierdzanych przez Radę Europy w Strasburgu. Wkrótce potem zapoczątkowano prace nad systemem opisu podejść pluralistycznych do języków i kultur, czyli *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, znanego pod francuskim akronimem FREPA lub angielskim CARAP (CANDELIER (et al.) 2007/2012), który to także operował ogromnym zestawem deskryptorów oraz nieco późniejsze portfolio dotyczące kwestii międzykulturowych – *Autobiography of Intercultural Encounters* (BYRAM 2009). W tym samym czasie prowadzone były też prace, które doprowadziły do powstania narzędzia samooceny umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli, czyli *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (NEWBY (et al.) 2007), dokumentu wykorzystującego znany z CEFR system pozytywnych deskryptorów w formacie *CAN DO*. Jego następcą jest z kolei analogiczne portfolio samooceny nauczycieli w kontekstach przedszkolnych i wczesnoszkolnych opublikowane w roku 2015 przez zespół koordynowany przez Francisa Goullier (GOULLIER, CARRÉ-KARLINGER, ORLOVA, ROUSSI 2015). Jak widać i na tym kryterium CEFR wypada doskonale, trudno bowiem przytoczyć inne rozwiązanie dydaktyczne, które zainspirowałoby tak wiele innych produktów w tak wielu krajach.

Sześć omówionych tu kryteriów oceny innowacji przekonuje, że CEFR jako innowacja edukacyjna – sprawdzając się w odniesieniu do wszystkich wymienionych tu wskaźników – ma wszelki tytuł do uznania dokumentu za sukces innowacyjny.

4. Źródła sukcesu CEFR

Główną, niejako historyczną przyczyną systemowego sukcesu CEFR w tak wielu krajach był fakt, iż dokument stanowił rezultat wspólnych, konsekwentnie prowadzonych, wcześniejszych działań ponad czterdziestu państw członkowskich Rady Europy w dziedzinie językowych praw człowieka i edukacji językowej. 47 państw współpracowało ze sobą poprzez sieć swych delegatów tworzących Modern Languages Project Group, organ doradczy Rady, z której to grupy wyłoniono później zespół redakcyjny CEFR, dokument, o którym wiadomo, iż nie nosi w związku z tym nazwisk autorów. Nikt więc nie narzucał tu nikomu rozwiązań przyjętych w innym systemie edukacyjnym, nie wchodziły zatem w grę kwestie godnościowe tak negatywnie zapisujące się często we wszelkiej polityce, w tym także w polityce edukacyjnej i językowej.

Była też inna, niezwykle istotna przyczyna sukcesu CEFR. Działania, których ukoronowaniem stał się dokument *Common European Framework of Reference*, trwały blisko ćwierć wieku, były systematyczne, ukierunkowane na dalekosiężny cel i podzielone na etapy, zwane projektami. Projekty te zaplanowane zostały spójnie, następowały po sobie bezpośrednio lub w bardzo krótkich odstępach, a każdy z nich nabudowywał dalsze fazy na rezultaty poprzedniego etapu. Owa konsekwencja i wieloletnie planowanie odróżniają działania Rady Europy od krótkich, niezależnych od siebie, co najwyżej kilkuletnich projektów edukacyjnych, jakie stały się normą w Europie w ciągu kilkunastu ostatnich lat. Niestety, krótkie projekty, choć łatwe do rozliczenia, nie pozwalają zbadać efektów edukacyjnych, które wynikają z długofalowych procesów rozwojowych. Efekty edukacyjne ocenić można bowiem od strony kulturowej i ekonomicznej przeważnie dopiero po minimum dwudziestu latach, kiedy wiadomo już, jaki poziom wykształcenia osiągnęli uczący się poddani danemu rodzajowi edukacji, czy zostali zatrudnieni, jak kształtują się ich zarobki, czy ich wiedza i styl życia okazują się dla społeczeństwa kosztowne, czy też to oni sami pomnażają dobrobyt swego państwa. Istotne rozwiązania edukacyjne nie mogą powstać w wyniku krótkich badań prowadzonych na niewielkich próbach osób badanych. Tego niebezpieczeństwa uniknęła Rada Europy, powoli budując programy badawcze i wdrożeniowe prowadzące do powstania *Common European Framework of Reference*. Ową

drogę do CEFR omówię tu pokrótce, przywołując projekty zwieńczone opracowaniem tego ważnego dokumentu.

Otóż CEFR jest w istocie naturalną konsekwencją czterech wielkich projektów Rady, w którym uczestniczyły wszystkie bez wyjątku państwa członkowskie w latach 1970–1997.

Najwcześniejszym szerokim projektem było upowszechnienie zasad konstruowania programów pojęciowo-funkcjonalnych opracowanych tuż po narodzeniu podejścia komunikacyjnego w latach 70. (WILKINS 1970/1976), początkowo wiodącego i najwcześniejszego *Threshold Level* (VAN EK 1976; VAN EK, TRIM 1998a, 1998b), potem zaś wszystkich pozostałych od *Breakthrough*, poprzez *Waystage* (VAN EK, ALEXANDER, FITZPATRICK 1980) aż do dużo już później opracowanego *Vantage* (VAN EK, TRIM 2001). Trzeba tu jednak podkreślić, że owe programy były odpowiedzią na nowe podejście, promowane przez Radę Europy, a polegające na opracowywaniu nowych metod nauczania i oceniania języka obcego poprzedzonego analizą potrzeb edukacyjnych osób dorosłych i późniejsze zaspokajanie tych potrzeb podczas kursów prowadzonych w systemie modularnym (*unit-credit*). Podejście to było efektem ustaleń pierwszego Międzyrządowego Sympozjum, które odbyło się w szwajcarskim Rüschlikonie, a przyjęte tam zasady znalazły swe odzwierciedlenie w licznych programach nauczania skonstruowanych w państwach członkowskich dla ich języków oficjalnych, choć zasady te nie były kierowane do młodszych uczących się, co w późniejszym okresie okazało się brzemiennie w skutki dla kształtu powstałego blisko ćwierć wieku później dokumentu CEFR. Projekt ten był prowadzony od roku 1970 do 1977.

Następny projekt z przełomu lat 70. i 80., zazwyczaj określany jako projekt nr 4 ze względu na swą długą nazwę, nosił w istocie tytuł *Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility 1978–1981*. Rozpoczęto go już w roku następującym po zamknięciu poprzedniego programu. Oznaczało to, że już w końcowej fazie owego poprzedniego programu analizowano jego właśnie podsumowywane rezultaty pod kątem ciągłości badań i spójności z następnymi działaniami. Nowy, czteroletni program podkreślał rolę języków obcych w sytuacji powoli narastającej wówczas mobilności edukacyjnej i zawodowej, a jego celem było zapewnienie stabilności wdrażania już opracowanych, funkcjonalnych programów nauczania. Dokonywało się to poprzez propagowanie technik pracy dydaktycznej w ramach podejścia komunikacyjnego i promowanie stałego obniżania wieku rozpoczynania nauki języka obcego (HOY 1976).

Kolejny projekt z lat 1982–1987, noszący tytuł *Learning and Teaching Languages for Communication*, a określany zazwyczaj po prostu jako projekt nr 12, prowadzony był w Europie i poza nią, a dotyczył powiązania nauki języków obcych z promowaniem tolerancji oraz zbliżenia nauki do realiów codziennej komunikacji. Dlatego też zaplanowano w nim działania polegające na tworze-

niu międzynarodowej sieci współpracujących ze sobą ekspertów, ale też sieci współdziałających instytucji edukacyjnych różnych typów, w tym również szkół wszystkich szczebli. Zaplanowano także akcje organizowania wymian pedagogicznych dzieci i młodzieży, w trakcie których codzienna komunikacja w obcym języku toczyła się równolegle do bliskiego oglądu stylu życia rówieśników z kraju poznawanego języka (BERGENTOFT 1988; COUNCIL OF EUROPE 1989). Oczywiście liczba i długość wizyt w ramach programu wymiany były zależne od zasobności krajów członkowskich, Rada Europy bowiem mogła wspierać projekt jedynie metodycznie. Projekt zaowocował ostatecznie sformułowaniem zasad podejścia komunikacyjnego, zwanego niekiedy „the Council of Europe approach” (SHIELS 1988). Stworzył on też podwaliny pod późniejsze potężne projekty Unii Europejskiej ukierunkowane na wymiany młodzieży, nauczycieli i dorosłych pracowników różnych sektorów gospodarki takie jak na przykład Comenius, Erasmus czy Leonardo da Vinci.

Ostatni, czwarty projekt, który tu omówimy, zatytułowany *Language Learning for European Citizenship*, a więc ten, który bezpośrednio doprowadził do powstania pierwszej wersji *Common European Framework* w roku 1996, wynikał logicznie z trzech poprzednich i był rezultatem kolejnego Międzyrządowego Sympozjum, które – dla podtrzymania tradycji – odbyło się także w szwajcarskim Rüschlikonie w roku 1991. Aczkolwiek oficjalne daty projektu wskazują jako jego początek rok 1989, to jednak lata 1989–1991 stanowiły w istocie jedynie fazę przygotowawczą do prac podjętych po owym sympozjum. To nietypowe dla działań Rady Europy spowolnienie wiązało się z wielkimi zmianami na kontynencie spowodowanymi upadkiem muru berlińskiego, rozpadem bloku państw zdominowanych przez Związek Radziecki, powiększeniem liczby samodzielnych państw i zmianą ustroju społeczno-ekonomicznego wielu z nich. Po ustabilizowaniu się sytuacji, to jest w roku 1991, właśnie w wyniku ustaleń z Rüschlikonu, Rada Europy, poprzez swą Modern Languages Project Group, przystąpiła do realizacji kolejnego projektu, będącego naturalną kontynuacją trzech poprzednich. Podjęte na Międzyrządowym Sympozjum zobowiązania poszczególnych państw członkowskich umożliwiły dalszy szybki rozwój wypadków, prowadzący kilkanaście lat później do powstania pierwszej, jeszcze niepublikowanej wersji CEF, bo taki był pierwszy akronim dokumentu, udostępnionego w roku 1996 w wersji roboczej administracjom państwowym i ośrodkom akademickim.

Praca nad nowym projektem, mającym doprowadzić do powstania *Common European Framework*, opierała się na założeniu, że zarówno programy nauczania, jak i metody pracy przyjęte w toku ich realizacji mają szanse przetrwania i utrwalenia się w krajobrazie edukacyjnym danego kraju jedynie wtedy, kiedy zapewnione będzie kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych w tym duchu. Dlatego prace szły jednocześnie w dwu kierunkach. Pierwszy, zakończony raportem finalnym z roku 1997 (COUNCIL OF EUROPE 1997), obejmował

działania na rzecz kształcenia i doskonalenia nauczycieli, drugi zaś – działania prowadzące do powstania pierwszej wersji *Common European Framework* na rok przed raportem końcowym całego projektu (COUNCIL OF EUROPE 1996).

W celu opracowania rozwiązań optymalnych dla swych tak różnych sytuacji edukacyjnych państwa członkowskie dobierały się w pary według podobieństwa potrzeb w zakresie kształcenia nauczycieli; Polska na przykład współpracowała wówczas z istniejącą jeszcze jako jedno państwo Czechosłowacją, prowadząc wspólnie prace nad przydatnymi dla obu stron rozwiązaniami organizacyjnymi i metodycznymi przeznaczonymi dla kolegiów językowych i instytucji doskonalących już pracujących nauczycieli. Typy potrzeb i zakres prac ustalano podczas pierwszych, wspólnych, kilkudniowych warsztatów z udziałem i przy wsparciu ekspertów ze wszystkich pozostałych państw członkowskich. Prace te oba kraje prowadziły później przez 3 lata we własnym zakresie, wymieniając między sobą informacje, a podczas podobnych warsztatów trzy lata później prezentowano uzyskane rezultaty. Łącznie w trzecim i czwartym projekcie zorganizowano aż 72 warsztaty, a w każdym uczestniczyło od 100 do 150 osób (TRIM 2007).

Dysponując koherentnym zestawem programów, metod nauczania i podejść organizacyjno-dydaktycznych w obrębie instytucji kształcenia nauczycieli, można było przystąpić do formułowania i upowszechniania wspólnych zrębów ewaluacji i oszacowywania poziomów biegłości językowej uczących się. Taka właśnie konsekwencja i spójność działań zaowocowała powstaniem *Common European Framework*.

5. Wnioski

Jak widać, CEFR okazał się innowacją edukacyjną o znacznej sile wpływu w wielu dziedzinach i w wielu krajach. Dokument stał się przy tym innowacją trwałą, a działania i narzędzia, których powstanie zainspirował, okazały się niezwykle liczne, oddziałując jednocześnie na siebie nawzajem i tworząc pozytywny efekt domina. Stało się to możliwe dzięki harmonijnej współpracy wielu państw, instytucji i osób, przy czym tak pożądaný efekt można było osiągnąć tylko i wyłącznie w toku wieloletniej, konsekwentnie prowadzonej spójnej pracy zespołowej.

Oczywiście, sukces CEFR możliwy był dzięki temu, że dokument dobrze odpowiedział na precyzyjnie zdiagnozowane potrzeby. Szybkie jego przyjęcie i trwałe osadzenie w realiach wielu krajów wspomogła specyficzna, często trudna, a często też niejednorodna sytuacja edukacyjna w wielu krajach Europy i poza nią – sytuacja, w której oczekiwano pojawienia się narzędzi umożliwiających porównanie osiągnięć i systemów.

Istotny jest jednak także fakt, iż sukces CEFR nie byłby możliwy bez ogromnych rzesz nauczycieli języków obcych, którzy z gotowością przyjęli zarówno podejście komunikacyjne, jak i skonstruowane w jego obrębie programy funkcjonalno-pojęciowe, a do nowego modelu oceniania, opartego na umiejętnościach ucznia, a nie na jego brakach, podeszli z prawdziwym entuzjazmem.

Pomimo pojawienia się innych skal i wyodrębnienia poziomów biegłości oraz innych podejść do oszacowywania wyników nauki języka, CEFR pozostaje istotnym elementem krajobrazu glottodydaktycznego Europy i świata, a wszczęte w roku 2014 i stale prowadzone prace nad jego unowocześnieniem gwarantują tej innowacji długi jeszcze i owocny żywot.

Bibliografia

- BERGENTOF R., 1988: *Consolidated Report on the Schools Interaction Network (June 1983–March 1987)*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM M., 2009: *Autobiography of Intercultural Encounters (AIE)*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography> [accessed: 15.01.2016].
- BYRAM M., PARMENTER L. (eds.), 2012: *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ J., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A., NOGUEROL A., MOLINIÉ M. 2007/2012: *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA/CARAP*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- CHIESA M., HOBBS S., 2008: *Making sense of social research: how useful is the Hawthorne effect?* “European Journal of Social Psychology”, Vol. 38, No 1, s. 67–74.
- COUNCIL OF EUROPE, 1989: *Language Learning in Europe; the Challenge of Diversity (Final Conference of the Modern Languages Project no. 12)*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft Proposal*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 1997: *Language learning for European citizenship (1989–1996) – Final Report*. Council of Europe: Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIDSON E.J., 2004: *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (eds.), 2010: *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- GAULT F. (ed.), 2013: *Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- GOULLIER F., 2012: *Policy perspectives from France*. In: BYRAM M., PARMENTER L. (eds.): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 36–44.
- GOULLIER F., CARRÉ-KARLINGER C., ORLOVA N., ROUSSI M., 2015: *The European Portfolio for Pre-Primary Education – PEPELINO*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- HEYWORTH F., 2013: *Applications of quality management for language education*. “Language Teaching” Vol. 46, No 3, s. 281–315.
- HOY P.H., 1976: *The Early Teaching of Modern Languages: a Summary of Reports from Sixteen Countries*. DECS/EGT(76) 39. Strasbourg: Council of Europe.
- MARTYNIUK W., NOIJONS J., 2007: *The Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. [Documents of the Linguistic Forum 2007]. Strasbourg: Council of Europe.
- MERKELBACH CH. 2014: *The CEFR in an East-Asian Context*. Taipei: National Taiwan University Press.
- MUREȘAN L., HEYWORTH F. MATHEIDESZ M., ROSE M. (eds.), 2003: *Quality Management in Language Education*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing.
- NEWBY D, ALLAN R., FENNER A.B., KOMOROWSKA H., JONES B, SOGHIKYAN K., 2007: *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe.
- NORTH B., 2014a: *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORTH B., 2014b: *Putting the Common European Framework of Reference to good use*. “Language Teaching”, Vol. 47, No 2, s. 228–249.
- OECD, 2014: *Measuring Innovation in Education. A New Perspective*. Geneva: OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264215696-en.
- RICHTERICH R., CHANCEREL J.L. 1980: *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. New York: Pergamon.
- SHEILS J., 1988: *Communication in the Modern Language Classroom*. Strasbourg: Council of Europe.
- TRIM J., 2007: *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Language Policy Division.
- TRIM J., RICHTERICH R., WILKINS D., 1980: *Systems Development in Adult Language Learning. A European Unit/Credit System of Modern Language Learning for Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- TAYLOR L., JONES N., 2006: *Cambridge ESOL exams and the Common European Framework of Reference (CEFR)*. “Research Notes”, Vol. 24, No 245, s. 2–5.
- VAN EK J.A., 1976: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- VAN EK J.A., ALEXANDER L.G., FITZPATRICK M.A., 1980: *Waystage English*. Oxford: Pergamon.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M., 1998a: *Threshold 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M., 1998b: *Waystage 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK J. A., TRIM J.L.M., 2001: *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIELUF S, KAPLAN D., KLIEME E., BAYER S., 2012: *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. Geneva; OECD Publishing.
- WILKINS D.A., 1970/1976: *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Źródła internetowe

www.coe.int/lang

<http://www.coe.int/lang/CEFR>